

# 國小校務評比活動中潛在課程之個案研究

林淑華\* 張芬芬\*\*

本研究旨在探究國小校務評比活動中的潛在課程。研究目的有二：1.探究國小校際評比活動中潛在課程之來源；2.分析國小校際評比活動中潛在課程之影響。本研究為質性研究取向，採個案研究法，以觀察、訪談、文件分析等，觀察三所國小的「交通安全教育評鑑活動」，以及一所國小參與的三項「優質學校評選活動」，並於評比活動之後，訪談行政人員及教師，同時輔以文件分析。研究結果顯示，國小校際評比活動中的潛在課程之來源有五，分別為「教育政策中的意識型態」、「評比活動的制度規定」、「輔導小組的指導措施」、「受評學校的組織文化」及「評審小組的查核觀點」；本研究以「再製論的學習經驗」、「抗拒論的學習經驗」分析其潛在課程之影響，就「再製論的學習經驗」而言，以經驗的性質加以區分，包含了「再製理念」、「再製作為」、「再製形式」及「再製處境」等層面之潛在課程，而「反抗論的學習經驗」，以反抗行為的內涵加以歸類，則可歸納為「反抗形式」、「反抗速成」及「反抗競賽」等面向之潛在課程。

關鍵字：潛在課程、校務評比活動、績效責任

\* 作者現職：臺北市立大學教育系博士

\*\*作者現職：臺北市立大學學習與媒材設計學系系主任

---

通訊作者：張芬芬，e-mail: Chu3989@ms5.hinet.net

## 壹、緒論

### 一、研究動機與目的

學校中非正式社會體系所形成的傳統習俗、行事儀式以及其他非制度化的交互作用，構成了學校的潛在課程，師生長期浸淫於學校的情境中，不知不覺地習得某些價值與規範，產生了不可預期的影響。近年來教育界倡導績效制，績效制就是表現成果、爭取佳績，以證明行政效能，評比活動遂成了展現績效的舞台，評比成績也成了佐證績效的利器。教育行政機關在大力倡導評比活動的同時，也賦予獲獎無上的價值與光環，獲獎形同校務卓越的代名詞，引領著教育工作者投入大量的心血與時間，久而久之型塑了一股沛然莫之能禦的評比風潮，以 102 學年度為例，臺北市國小的校務評比活動共計有 25 項，其中到校訪視的活動就有 16 項，詳見表 1。當各種校務評比活動紛紛出籠，校園中的教育人員究竟學到了什麼樣的潛在課程，潛在課程的來源為何？這些潛在課程又產生了哪些影響？這些問題相信非常值得以實徵研究去了解。

而由文獻來看，迄今（2013 年）國內共有 28 篇與潛在課程相關之博碩士論文，60 幾篇的期刊論文，其中多屬理論探討，屬於實徵研究者約有 20 篇，研究主題十分多元，其中以「校園生活」及「課程實施」等主題最多，但就校務評比活動而言，國內並無潛在課程相關的實徵研究。Apple（1979a）曾指出教育學術研究中最受忽略的即是意識型態或教育思想與實踐間關係的批判性研究，而這類批判性的研究最能指出教育人員日復一日、不加批判而接受的生活方式。筆者基於職場工作的觸發及疑惑，欲探索行政人員及教師在此類活動中所學習到的非活動目標所宣稱的知識、技能與情意（即潛在課程），此正是 Apple（1979a）強調的「意識型態或教育思想與教育政策之間的批判研究」。具體而言，本研究目的有二：1. 探究國小校務評比活動中潛在課程之來源；2. 分析國小校務評比活動中潛在課程之影響。

### 二、名詞釋義

#### （一）潛在課程

潛在課程的研究，到底源於何時，各方說法不一（黃政傑，1986a、1986b）。一般人提到「潛在課程」此一概念時，都認為最早出現在 P. W. Jackson（1990）的《Life in Classrooms》一書中，意指「非預期的學習結果」。本研究之潛在課程定義在研究的操作上，據以判斷其是否為潛在課程者，是採黃政傑（1986a）對潛在課程（hidden curriculum）之定義—潛在課程是由情境中或有意或無意產生的學習狀態所組成，這些狀態並未公開告訴「學習者」，而「學習者」也不

知道。本研究將「學習者」擴大定義為校園當中參與校務評比活動的相關人員，包括：教師兼行政工作的人員校長、主任、組長及教師。

黃政傑（1986b）認為潛在課程與外顯課程是相對的概念，潛在課程必須借重外顯課程，方能確定其範圍，凡是外顯課程（含正式課程與非正式課程）已經明示的，皆不屬於潛在課程的範圍。循此，本研究判別潛在課程的依據，是以教育部交通安全評鑑及臺北市優質學校評選，此兩項活動公佈的評鑑計畫或評選辦法之宗旨、目標及相關檢核表為標準，屬於該活動項目公開宣稱的屬於「外顯課程」，在此之外則歸為「潛在課程」。

本研究所探究的兩項校務評比活動：交通安全評鑑之活動宗旨為：「1.透過自我評鑑，促進學校積極努力，提高交通安全教育成效。2.經由自我評鑑及訪問評鑑之配合，瞭解交通安全教育實施概況，作為日後改進之參考，並進行交通安全教育優質經驗的交流。」（教育部，2012）；而優質學校評選之活動宗旨為「為積極鼓勵營造優質教育環境、辦學優異之學校，以提升學校教育品質，促進臺北市教育之卓越發展。」（臺北市府教育局，2013）。除此兩評比活動宗旨之外，有鑑於學校參加評比活動之作為，多依評鑑表或評分表所列之項目與重點，故本研究判斷其是否屬於潛在課程，除參酌上述活動宗旨之外，亦包含交安評鑑的「國民小學執行交通安全教育評鑑表」，及優質學校評選「行政管理」、「資源統整」及「校園營造」之項度評分表。綜言之，凡不屬於宗旨、目標及評鑑表所明列之內涵者，本研究皆將其歸為評比參與者所學習到的潛在課程。

## (二)校務評比活動

所謂的「校務評比活動」，是指與國小學校業務相關的評鑑、評選或認證等具有「選拔、評比之擇優汰劣機制」、「通過比較、評定高低」之特質，並訂有評比制度、流程及獎懲辦法的活動，相關活動種類與項目詳見表 1。本研究所指涉的「校務評比活動」，包括「教育評鑑」、「評選或認證」、「專案送件評比」等三類活動，本研究以前兩類活動為研究範疇，挑選「交通安全教育評鑑」（簡稱：交安評鑑）、「優質學校評選」兩項活動為研究對象；此研究項目之挑選，乃因這兩項活動具有相當的代表性，「優質學校評選」是近年來臺北市參與度相當高的評選活動；而「交通安全教育評鑑」則是教育部主辦的評鑑中競爭情況最激烈的評鑑活動，故挑選其做為研究對象。

## 貳、文獻探討

近年來校務評比活動之風潮興起，源自於對績效制（accountability）的過度認同與缺乏批判，本研究循此脈絡，首先探討績效制與非績效制的意涵，美國實施績效制的結果，以及芬蘭非績效制取向的教育政策；其次，分析臺北市國小的各項校務評比活動，歸納其特點，並簡述本研究所探究的「教育部交通安全評鑑」及「臺北市優質學校評選」兩項活動；其三，探討潛在課程之意涵及研究取向；最後，歸納文獻探討對於本研究之啓示。

### 一、績效制與非績效制取向

#### (一)績效制與非績效制取向之意涵

「績效制」係從學校目標、學生表現和學校經營的資料，評估學校成效，藉以瞭解責任歸屬，並獎懲相關人員和改進學校教育，因此本身離不開資料、評鑑、責任、改進等範疇（吳清山、黃美芳、徐緯平，2002；秦夢群、吳政達，2006；Education Week, 2004）。簡言之，「績效制」既是一種對教育工作表現結果的「價值判斷」，也是一種「約束和規範教育工作者的行為」，希望達到「檢視與改進的效果」。而「非績效制取向」乃相對於「績效制」而言，亦即並非以「績效」為教育的首要考量，雖然兩者無法精準劃分切割，但為一種可互相對照的教育思維與制度的取向。

#### (二)美國教育績效制的實施

自 1990 年代至今，英美與其他國家都致力於推行各項教育評鑑，加拿大學者 Levin（1998）戲稱這種教育評鑑的風潮與狂熱為「流行病」，而其源頭則是「績效制」。績效制係出自於新自由主義的管理思維，主張學校教育之所以缺乏效能的緣故，乃因科層體制的僵化，故政府應該仿效企業經營的方式，以績效評鑑及獎懲機制來提升學校服務的品質，並將學校教育市場化，讓消費者選擇，以促進學校之間的競爭（Levin, 1998）。然而，以美國教育為例，美國種種教改政策在過去二十年間，從布希總統時代的《No Child left Behind》的教改法案（簡稱 NCLB 法案），到歐巴馬總統當政的《Race to the Top》計畫，過度重視績效的結果，卻帶來了意想不到的弊端。NCLB 法案中規定，全國公校學生每年必須接受學力測驗，並與同一學區、全州其他學校的成績進行比較，各州從 2005 年到 2006 年開始，所有 3 到 8 年級的學生，都要接受閱讀和數學測驗，9 到 12 年級也要測驗一次。如果學生測驗分數持續無法改善，州政府可能對於整個學區施以處罰，或由學區對個別學校懲罰，包括：警告、不予補助，或由州接管，學校如果 5 年沒有達到年度進步的一定要求，將面臨被迫重組（劉慶仁，2002）。

Obama 總統在 2009 年上任時允諾美國民眾會有一個全新的教育政策，全國

教師都期待扭轉考試引導教學的歪風，擺脫分數的魔爪，讓教師能實際幫助弱勢學生，真的不讓任何一位孩子落後。然而，新上任的教育部長 Arne Duncan（1964-）推出的《Race to the Top》方案（Wikipedia, 2012），卻讓各州各學區將學測分數與教師評鑑掛鉤，學生考得好，老師就接受紅利，學生考得差，老師得接受懲罰甚至開除（U. S. Department of Education, 2012），此亦為績效責任錯用的誤謬之一。再者，《Race to the Top》方案延續 NCLB 法案的核心架構，用標準化測驗評定學校的表現，各校必須有一定比例的學生通過測驗，且比例逐年提高，以 2014 年 100% 通過率為最終目標（Wikipedia, 2012），每年通過率未達標準的學校得受監督和懲處，最嚴重可以解散學校。這樣的做法雖立意於振衰起弊，激勵教育人員奮發圖強，但影響學生學業成就表現的因素頗多，一味針對評量結果提出要求，恐怕會形成考試領導教學的結果。此外，教育部用聯邦經費當獎賞，只要參加此計畫就能獲得經費，不少州長為了宣示改革教育之決心，或為了申請經費，紛紛提出申請，各州的政策轉向和法令修改大都沒有專家參與，基層教師只是被動因應（Save Our Schools, 2013）。

2011 年 7 月美國爆發多起學測弊案，全美至少有 44 所學校發生篡改學生成績的情事（Severson, 2011），有超過 178 位教育人員被控造假，有的是校長指示教師篡改學生的答案，有的是教師在測驗中直接讓學生抄襲標準答案，這一切皆為符合「NCLB 法案」中對於學生測驗成績的規定，此即為績效掛帥下造成的弊端。2012 年 7 月，美國的教師發起了「救救我們的學校」（Save Our Schools）的抗議活動（甘平治, 2011）。由此可知，將績效視為教育的萬靈丹，只會導致種種不擇手段、扭曲教育本質的現象。

### (三)芬蘭教育以共好取代績效

當新自由主義（Neoliberalism）及新管理主義（New Managerialism）的風潮席捲各國，英美各國紛紛由績效制的觀點出發，制訂許多評鑑、考核、測驗的教育政策與措施之際，芬蘭選擇了一條完全不同的道路—非績效取向的教育。芬蘭新改革後的教育思維，明顯地權衡了「績效競爭」與「合作共好」之間的利害輕重，認為群體合作的共生共榮，優於學生之間、教師之間與學校之間的競爭排名。芬蘭在國民教育階段並無全面的國家考試，所有學校也不做任何校務評比與學校排名（Finnish National Board of Education [FNBE], 2013），他們認為資源、對象、起跑點都不同，不應該比較，亦無法比較，而校長與教師亦無須背負學校名氣、排名聲望等與教育專業無關的壓力，只要專心於教育本質與教學本務即可。再者，因為學校無好壞優劣的等級排名或標籤，學校也普遍因社區特徵而發展出校本特色（張家倩, 2007；陳之華, 2008），因此即使 1999 年教育法賦予學生與家長國民教育階段的選校權，他們也大多選擇離家最近的學校，而教師的流動率極低，學生的轉學率也低，此亦成為穩定教育品

質的重要條件之一 (Ministry of Education and Culture in Finland, 2013)。

## 二、臺北市國小校務評比活動

### (一)校務評比活動之分析

本文將目前臺北市國小參與之「校務評比活動」，分為「教育評鑑」、「評選或認證」與「專案送件評比」等三類，每學年度的評比項目不盡相同，以 102 學年度為例，各種校務評比活動的項目，詳見表 1，本研究所探究的「評比活動」係包括第一類的「教育部交通安全評鑑」，以及第二類的「臺北市優質學校評選」等兩項活動。

表 1 臺北市 102 學年度國小各項校務評比活動彙整表

類別	類別性質	活動名稱	業務處室
教育 評鑑  Educational Evaluation	屬於例行的業 務評鑑  (學校不得 拒絕)	1.校務評鑑	全校性
		2.本土語教學與臺灣母語日活動訪視	教務處
		3.英語教學訪視	
		4.深耕閱讀訪視	
		5.課後照顧服務及攜手激勵計劃訪視	
		6.臺北市交通安全教育評鑑	訓導處
		7.教育部交通安全教育評鑑	
		8.書包減重訪視	
		9.餐飲衛生管理輔導訪視	
		10.校園安全月	總務處
		11.專輔教師	輔導室
評選與 認證 Accreditation & Certification	學校可選擇是 否參加	1.臺北教育 111 認證	跨處室
		2.臺北市優質學校評選	依向度
		3.閱讀磐石學校評選	教務處
		4.品德教育特色學校遴選	訓導處
專案送件 評比 Program Evaluation	以資料決定評 比成績，無到校 訪視	1.學校課程計劃	教務處
		2.春暉專案	訓導處
		3.友善校園	訓導處
		4.防災教育	訓導處
		5.人口教育	訓導處
		6.防溺宣導	訓導處
		7.性平教育	輔導室
8.家庭教育			
9.多元文化週			

分析以上 24 項評比活動相關的評比辦法與規定，共有以下 10 項特點：1.

主辦層級多為市級，有些則跨縣市到中央，教育部的評比活動則多為推薦績優參加；2.評比活動多委託其他單位或學校規劃承辦；3.評比階段多含自評與複評，複評皆為到校訪視，訪視時間除校務評鑑為兩日之外，餘皆為半日，少數複評之後還有決審；4.評比週期為一年至六年不一，多數評鑑以四年為週期；5.評鑑委員多為學者專家、退休校長及輔導團團員；6.申請文件多訂有固定申請文件格式與詳細規範，且多於評比前舉辦相關研習說明書寫要點，研習則多由已獲獎學校承辦；7.評選活動多有但書，表面似乎自主參與，實則皆要參加；8.績優學校享有評比獎勵及更多資源；9.評鑑目的多強調描述不敢講判斷，評鑑結果多獎勵幾乎無懲戒；10.目前陸續有少數評鑑納入校務評鑑以減少干擾，例如體衛評鑑。

## (二)兩項校務評比活動之簡介

表 1 中的第一類的第 7 項「教育部交通安全評鑑」，以及第二類的第 4 項「臺北市優質學校評選」，為本研究所探究的校務評比活動，以下簡介此兩項活動。

### 1.教育部交通安全教育評鑑

教育部於 1989 年訂立了交通安全教育評鑑實施計劃，並組成交通安全教育評鑑委員會辦理自我評鑑、初評及複評，以了解各級學校交通安全工作之執行情形並選出績優學校（教育部，1989）。此評鑑對象包含大專校院及高級中學以下之學校，大專院校採自願參加，高國中小則兼採中央及地方主管機關以推薦及抽樣評選的方式，近年來改採由縣市推薦學校後，再由教育部抽籤決定受評學校。國小交安評鑑的內容含「組織、計畫與宣導」、「教學與活動」、「交通安全與輔導」、「創新與重大成效」等四個項目。教育部的交安評鑑的時間為半日，訪視行程由承辦單位安排，訪視委員多由交通部人員、交通大學運輸研究中心，或國內交通與航運相關科系的教授、教育部相關科室人員擔任。評鑑結果分為優、甲、乙、丙、丁五等第，獲優等、甲等者，相關人員將獲獎狀予以獎勵，並從優等當中挑選數個學校頒給「金安獎」，於交通部之「金安獎」大會公開頒獎表揚；而成績列為丙等以下者，屬績效不彰者，該縣市政府須依權責予以議處，必要時還會列入追蹤輔導的名單，進行複查。但自 2009 年，除等第之外，亦公佈名次，顯示全國金安獎之競爭已逐漸呈現「白熱化」階段。

### 2.臺北市優質學校評選

臺北市自 2006 年開始辦理「臺北市優質學校評選」，依照優質學校評選說明，此評選活動的目的有三：1.表揚及鼓勵學校經營的卓越成就 2.肯定及推廣學校經營的優質經驗 3.強化及深耕學校經營的精緻發展（臺北市府教育局，

2013)。優質學校參選的項目有「單項優質獎」及「整體優質獎」兩種。評選的流程分成初審、複審與決審，申請學校若通過書面審查即進入複審，複審乃到校訪視，通過複審之後，由評選委員會召開決審會議，討論並建議得獎名單，並公佈結果。獲得單項「優質學校優質獎」可獲 10 萬元的獎金，獲得「整體金質獎」的學校可獲 100 萬元的獎金。同時，四年內累計獲得單項優質獎五項以上獎項或獲得整體金質獎的學校，得申請免接受一次校務評鑑。然而，在評選及獎勵要點中也載明「自要點實施當年起算，超過四年未曾提出任何獎項申請之學校，教育局得列入相關補助款審查之參考，並組成優質學校輔導小組到校訪視。」(臺北市政府教育局，2013)。由此可見，此評選雖名為學校自由參加，然亦隱含強烈驅使學校參選之意圖。自 2006 年起至 2013 年已有非常多所學校報名參加單項優質獎或整體金質獎，合計各項度總得獎的學校共有 255 校次。

### 三、潛在課程的研究範圍與研究取向

#### (一)潛在課程的研究範圍

經文獻探討，筆者發現潛在課程的研究範圍不只在學生與學校的例行活動，在「對象」與「場域」上均有所延伸。首先，就潛在課程的「對象」而言，一般潛在課程研究多針對學生，但是潛在課程之影響所及，並非僅在學生，而可擴大到對教師、行政人員，例如黃政傑(2003)對於入學考試的潛在課程進行探究。潛在課程的對象即由「學生」延伸為「學習者」，本研究之潛在課程研究對象為國小教師與行政人員，即教育工作中的「學習者」。再者，就「場域」的延伸而言，黃政傑(1986b)認為把「潛在課程」當作是學校的專利品是不當的，因為「課程」並非學校所獨有，社會的各種機構，例如補習班、博物館等，均有課程提供學習者種種活動和經驗。同時，C. Childress 也認為若學校有潛在課程，機構也會有潛在課程，潛在課程並非在學校課程結束後就終止，而是持續地在非傳統的學術場合中運作(引自薛曉華譯，2004，頁 181)。此「非傳統學術場合」即非校園情境，本研究之研究場域為校園中評比活動的情境，亦非屬傳統之課堂或學術場合。

#### (二)潛在課程的三種研究取向

潛在課程研究包含三個研究取向：結構功能派(structural-functional)、現象詮釋學(Phenomenological-Hermeneutics)、社會批判理論(Social Critical Theory)。結構功能派較鉅觀，現象詮釋學較微觀；批判理論取向則著重整體結構與個人行動之間的辯證關係，強調在看待學校教育現象時，必須採取一種理論、意識型態及社會實務交叉的觀點，並透過潛在課程的研究，以行動實踐來改變不合理的情況(陳伯璋，1987)。許多批判教育學論者，如 G. H. Giroux、



Peter McLaren 等人，均試圖就「整體結構性宰制」與「個人在其中受到壓迫」兩者所形構出的潛在課程，辯證關係中的抗拒與矛盾。本研究為「社會批判理論」取向的潛在課程研究，旨在分析學校人員在校務評比活動中所習得的潛在課程，期能喚起教育工作者的意識，覺察並抗拒存在於整體制度與社會結構中的壓迫與宰制，進一步轉化存在於社會與教育當中的不合理現象。

#### 四、差異行為理論

本研究運用美國社會學家 R. K. Merton (1910-2003) 在「結構緊張論」(Strain Theory) 中的「差異行為理論」(Theory of Deviance)，來分析評比活動參與人員的「反抗行為」，並以之探討校務評比活動所產生的潛在課程對於學校人員的影響。Merton (1938) 認為造成個人差異行為的因素在於：社會文化訂定出個人追求的目標，並且制定個人追求目標時所應遵循的方式與規範，但是當人們並不接受文化所訂的目標或規範，僅在表面上遵守社會規範，甚至另定個人的目標或規範，用社會所不認同的方式取獲取目標時，這些皆為造成差異行為或反抗行為的主因(張芬芬, 1991)。Merton 認為個人對文化目標和社會規範兩者之間的適應方式有以下五種：順從者、形式主義者、退縮者、創新者、反叛者(引自蔡文輝, 1979)。除順從者之外，其餘四種其適應方式皆為「差異行為」(deviance)，詳見表 2。本研究認為在校務評比活動中參與的學校人員所表現的行為類型，恰能以此差異行為類型進行分析，進一步詮釋學校參與人員之反抗行為，亦即潛在課程對其所產生的影響層面之一。

表 2 Merton 差異行為類型之分析

類型	特徵	文化目標	社會規範
順從者 Conformist	當社會處於無壓力穩定時，經常可見。	+	+
形式主義者 Ritualist	無法實現文化目標，選擇採用形式主義，表面上仍合法的手段者。	-	+
退縮者 Retreatist	抵制社會文化目標，同時也放棄社會認可的手段；亦可能表現出無情、冷漠或嘲諷的態度。	-	-
創新者 Innovator	接受文化目標，拒絕制度性手段。個人因社會文化結構沒有提供達成成功目標的合法手段而感到緊張，轉採社會較不能認同的方式來達成目標。	+	-
反叛者 Rebel	對於社會文化目標和手段消極拋棄，致力於不同於現今社會體系的道德價值，並積極嘗試。	+	+

註：+ 記號代表接受；- 記號代表反抗或抵抗。

## 五、文獻探討對本研究之啟示

以上透過英美績效制與芬蘭非績效制取向教育之探討對照，可知績效的彰顯、評比的機制，其負面影響，可能造成許多扭曲教育本質的情事，美國的學測弊案即為一例，對照芬蘭非績效取向的教育制度，以共好取代績效、取代競爭，讓筆者對於臺灣教育評比制度的設計，有更多的省思；其次，臺北市國小校務評比活動的簡介與分析，歸納出現今臺北市所進行的評比活動之特點與趨勢，有助於本研究對於評比活動中所產生的潛在課程之論述與批判；其三，透過潛在課程相關的文獻探討，能佐證本研究將「潛在課程的研究對象」由「學生」擴大至「學校人員」，將潛在課程的研究範圍由「課堂」延伸至「評比活動」之合理性；其四，本研究據以分析學校人員在評比活動中所學習到的潛在課程，亦即此潛在課程對於學校人員的影響之一，乃是以 R. K. Merton (1938) 的差異行為理論中的行為類型來分析學校人員在評比活動中表現的反抗行為，有助於梳理潛在課程的影響層面。

## 叁、研究設計與實施

以下說明本研究之研究設計與實施，包含研究場域、研究架構、研究方法與研究參與者、資料規劃與分析、研究信效度與研究倫理。

### 一、研究場域

本研究將校務評比活動分成「教育評鑑」與「學校評選」（詳見表 1），前者屬於例行的業務評鑑，學校不得拒絕；後者原則上學校可選擇是否參加。本研究考量兼顧上述兩類活動，並概括「全國級」及「縣市級」，因此以「教育部交通安全教育評鑑」（簡稱：交安評鑑）及「臺北市優質學校評選」（簡稱：優質評選）做為探究的活動。本研究之研究場域包含四所學校，研究者以立意取樣的方式，選擇於 2012 年參加「交安評鑑」的春耕國小（化名），以及於 2013 年參加此評鑑的夏耘國小（化名）及秋收國小（化名），另外，還有兩年內參加「臺北市優質學校」三項評選活動的冬藏國小（化名），做為校務評比活動的研究場域。本研究希望透過研究多所學校參與一項活動，以及一所學校參與同類多項活動的交叉對照，深入探究評比活動所隱含的潛在課程。

### 二、研究架構

本研究之研究架構參見圖 1。由圖 1 可知研究主題發想，起於筆者對於評比風潮的教育省思，結合對於潛在課程之研究興趣與關注，故選擇以「教育部

交通安全評鑑」與「臺北市優質學校評選」做為探究的活動，並以春耕等四所國小為研究場域，透過評比活動的觀察、參與人員的訪談，以及相關文件的分析，進行資料蒐集及後續分析、詮釋循環，最後提出研究結論與建議。

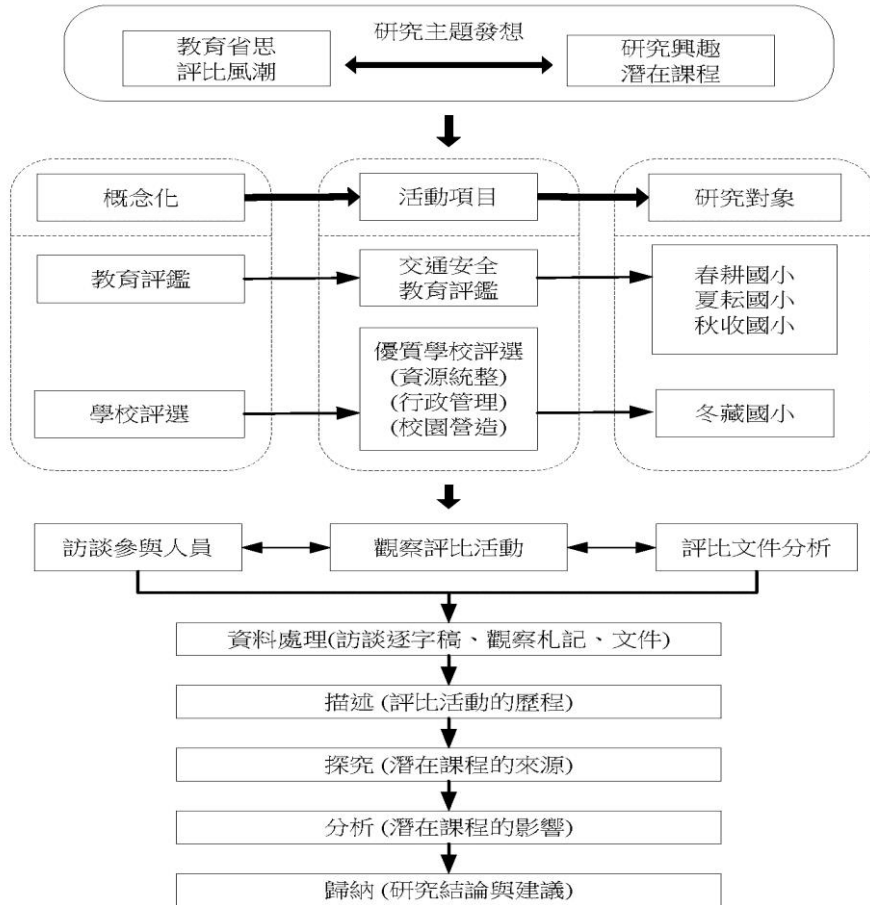


圖 1 國小校務評比活動中潛在課程研究之架構圖

### 三、研究方法與研究參與者

本研究為個案研究，研究方法包括觀察、訪談及文件分析。就觀察而言，研究者於「描述階段」之觀察重點在於對四所國小的校園環境、學校特色、行政團隊及參加評比活動之動機等，有一概括性的了解；「聚焦階段」則專注於觀

察評比活動的歷程，並記錄於觀察札記。此外，研究者的角色在初期時為「完全參與者」(complete participant)，後期在觀察評比活動時則偏向「參與的觀察者」(observer-as-participant)的角色(Gold, 1969)。本研究屬質性研究取向，研究的歷程乃一探索未知的歷程，由表3可知本研究自2011年9月開始針對研究場域的學校特色、校園環境進行觀察，在評比前幾天也會到學校就學校準備評比活動的情形進行觀察，而評比活動的觀察則配合交安評鑑及優質學校評選舉辦的期程，分別在2012年及2013年的3月至5月當中的某天，研究者通常會在評比活動開始前就到學校會場，若活動在下午，早上便會到學校進行觀察；而評比活動結束後，研究者即展開相關人員的訪談，在訪談結束後，便在進行一次評比後的觀察。

表3 研究參與者之彙整表

評比類別	活動名稱	研究場域	觀察日期	觀察重點	訪談對象	正式訪談
教育評鑑	教育部 交通安全評鑑	春耕國小	2012.03.08	學校特色	揖校長	2012.05.16
			2012.03.22	校園環境	讓主任	2012.05.16
	2012.05.01		準備情況	而組長	2012.05.16	
	2012.05.03		評鑑歷程	升老師	2012.05.16	
	夏耘國小	2013.04.25	學校環境	任校長	2013.05.14	
				仲主任	2013.05.14	
		2013.04.30	評鑑歷程	道組長	2013.05.08	
				袁老師	2013.05.08	
		秋收國小	2013.05.01	學校環境	留校長	2013.05.08
					貨主任	2013.05.08
2013.05.03	評鑑歷程	潤主任	2013.05.08			
		生組長 且老師	2013.05.08 2013.05.14			
學校評選 優質學校	資源統整	冬藏國小	2011.09.08	學校特色	其校長 爭主任 也主任 君組長 子老師	2012.05.10
			2011.10.19	校園環境		
			2011.10.26	行政團隊		
	2012.04.12	準備工作				
			2012.04.26	評選歷程		
	行政管理 校園營造	冬藏國小	2012.05.04	評選歷程		
			2013.04.26	評選歷程		

就訪談而言，本研究的訪談在於彌補觀察之不足與疑問，擬定訪談大綱，

進行半結構式的訪談，訪談對象除了參與評比活動的學校校長、主任、教師之外，還包含輔導小組的成員及他校參與過交安評鑑的行政人員，共 20 位，每位成員至少包含一次正式訪談及一次非正式訪談，正式訪談之前均先寄送訪談大綱給受訪者，非正式訪談則主要在澄清正式訪談之後的疑惑，或彌補前次訪談資訊之不足，或以電話進行訪談，時間較短。訪談問題則包含經驗/行為、意見/價值、感受等面向，筆者於正式訪談之後，進行逐字稿的謄寫，再針對善待釐清與值得進一步挖掘的部分，進行非正式訪談。就文件分析而言，筆者則針對「優質學校評選」、「交安評鑑」之活動辦法、機關公文、現場評比資料、結果公告等文件，進行分析，以佐證並檢核觀察與訪談中的發現。

#### 四、資料蒐集與分析

本研究之資料編碼乃按照「觀察（或訪談或文件分析）\日期\學校代碼」的順序編碼，在進行資料編碼之後，即在旁邊寫上分析的概念，並將編碼後的資料，加以比較、分類、歸納，把屬性相近的項目視為同一類，成為核心類別，再針對觀察、訪談、文件分析的交叉觀點作第二次分析，進行第二次編碼，並依據核心類別的關係加以組織，供日後歸納分析時參考，若分析觀點前後不一致，則視最新一次的分析觀點及更多的資訊來源為確立訊息正確性的主要方式，詳見表 4。

表 4 本研究資料編碼的方式與意義

項目	編碼代號	意義說明
資料類別	觀\訪\省\文	觀察札記、訪談記錄、省思札記、文件分析
研究場域代碼	春\夏\秋\冬	春耕國小 \夏耘國小 \秋收國小 \冬藏國小
評比活動代碼	交\行\資\校	交通安全評鑑\優質學校行政管理\資源統整\校園營造
訪談對象代碼	搵、爭.....等	春耕國小的「搵」校長、冬藏國小的「爭」主任
資料編碼 舉隅	觀 20120503 春	2012 年 5 月 3 日觀察春耕國小交安評鑑之資料
	訪 20120510 爭	2012 年 5 月 10 日訪談冬藏國小爭主任之資料
	省 20120503 夏	2012 年 5 月 3 日關於夏耘國小的省思札記之資料
	文 20130430 夏	2013 年 4 月 30 日在夏耘國小所蒐集到的文件資料

#### 五、研究信效度

本研究採用下列方式來提升研究信效度，包括：三角檢測（triangulation）、省思札記、詳實描述（thick description）、研究參與者的檢核、回饋法，以及詮釋循環，詳見表 5 之說明。

表5 「國小校務評比活動中潛在課程之個案研究」的信效度檢核表

編號	項目	類別	說明	信度	內在效度	外在效度
1	三角檢測		本研究包含以下三種「三角檢測」的	0	0	
	(1) 研究方法		觀察、訪談、文件分析	0	0	
	(2) 資料來源		觀察札記、訪談逐字稿、評比文件	0	0	
	(3) 資料形式		文字資料、影像檔案、錄音檔案	0	0	
2	省思札記		於觀察評比活動，以及訪談之後，書寫省思事項，註記研究後續需要的資	0	0	
3	詳實描述		在尊重隱私及保密的情況下，儘量詳實描述情境脈絡、研究方法及研究過	0	0	0
4	研究參與者檢核		請研究參與者針對訪談逐字稿作確	0	0	
5	回饋法		與指導教授及同儕夥伴討論個案，釐清疑惑。	0	0	
6	詮釋循環		在文本與整體之間反覆循環論證，以提高對文本的理解的確切性。同時，亦在詮釋意圖與詮釋對象之間循環，以此尋求兩者之間的契合。	0	0	

## 六、研究倫理

本研究在研究倫理方面除了顧及「隱私及保密原則」及「公平合理原則」之外，也對「自願及不隱蔽原則」(陳向明, 2002)，有一權衡與考量。因本研究之目的在於探討「國小校務評比活動中的潛在課程」，如果筆者在研究參與者面前對研究主題完全直言不諱，那麼本研究的信度與效度將備受考驗。故誠如 Spradley 和 McCurdy (1988, p.52) 所言：「誠實是指坦白地告訴當事者你想來瞭解他們的生活方式，但誠實並不是指你必須向他們解釋研究目的和方法的細節。」因此，本研究初期採適度的「真相保留」與「策略應用」，避免過於詳細地說明本研究探究潛在課程的要旨，以免造成研究參與者心生疑懼，或因而拒絕研究者進入評比現場觀察與訪問，或者無法誠實地表達私人的感受。

## 肆、研究結果與發現

以下就校務評比活動中潛在課程之來源及其影響，分述之。

### 一、校務評比活動中潛在課程之來源

本研究發現國小校務評比活動中潛在課程的來源，包括「教育政策之意識

型態」、「評比活動之制度規定」、「輔導小組之指導措施」、「受評學校之組織文化」及「評審委員之查核觀點」等五個面向，分述如下：

### (一)教育政策之意識型態—績效主義、拔尖選優

誠如 Apple (1979b) 所言，學校座落在社會控制的土壤之上，其潛在課程不僅來自學校環境而已，而是一個更寬廣的社會脈絡，社會控制的實質在校園中或隱或顯。在本研究中，教育政策中的意識型態乃是重要的潛在課程來源之一，此意識型態有兩大重要元素，分別是「拔尖選優」與「績效導向」(省 20130522 交安)。「拔尖選優」的意識型態逐步形塑「績效導向」的機制，兩者因循相生，間接造成各類評比活動大行其道，校際之間競爭求勝、一較高下的現象，屢見不鮮。

### (二)評比活動之制度規定—變相懲優、強迫參加

在本研究中，參加縣市交通安全評鑑績優的學校方列入參加全國交安評鑑的參賽名單中，此一做法植基於「拔尖選優」的意識型態。當績優學校獲得更多的經費資源(教育局補助款)與人力資源(小組的指導)時。同時，也經歷更多承受更大的負荷與壓力(訪 20120516 讓;訪 20120516 而;訪 20130508 貨)，此乃「變相懲優之潛規則」；其次，臺北市優質學校評選雖名為自由參加，但在 2013 年之前的活動要點中，均附註「超過四年未提出申請的學校，教育局得列入相關補助款審查之參考，並到校訪視。」(臺北市政府教育局，2013)，此不啻為「強迫參加之隱條款」。

### (三)輔導小組之指導措施—強調速成、重視形式

因應全國金安獎所設置的輔導小組，對於受評學校的影響甚鉅，小組所傳達的理念與策略，蘊含「量化思維」、「速成取向」與「形式主義」等特點，此三特點實乃環環相扣。受評學校必須在短時期辦理多樣活動，以便蒐集資料；輔導小組以資料夾的數量「量化」受評學校的「準備度」與「投入度」；「量化思維」加上「時間壓力」迫使受評學校的行政人員不得不接受「速成取向」的準備策略(訪 20120516 而;訪 20130508 貨)，只要能在短時間展現豐碩的成果即可，故處處可見「形式主義」的痕跡，例如：歡迎儀式、會場佈置、資料陳列等(觀 20120426 冬;觀 20120503 春;觀 20130430 夏;觀 20130503 秋)。

### (四)受評學校之組織文化—認同績效、順服規定

學校的組織文化是評比活動的潛在課程來源之一。本研究中的四所國小皆具備 A. Etzionin (1964) 所提出的順從理論 (Compliance Theory) 中所謂的「規範型組織」的特點，其呈現組織文化特點之一是「過度認同績效制」，行政人員認為投入評比活動、彰顯辦學績效，是工作職責(訪 20120510 其;訪

20120510 也；訪 20120510 君）。受評學校組織文化特點之二為「合理化上級命令」，行政人員會努力地尋求參加評比的意義並賦予價值（訪 20120516 讓；省 20120516 春）。此兩項特點使得教育行政人員在評比活動中無限上綱地付出時間與精力，在評比風潮中懷著為校爭光的使命感與價值觀，殫精竭慮、使命必達，期能不負眾望。

### (五)評審委員之查核觀點—期真實、求完善

交安評審委員對於交安評鑑制度運作扮演著關鍵性的角色，從 2008 年到 2013 年，交安評鑑制度先採推薦制（訪 20121221 矣），後為推薦制與抽評制雙軌並行，再改為縣市評鑑後推薦數所績優學校，再由教育部按校數比例抽評 1-2 所（訪 20121127 金），細究其制度變更乃隨著評審委員的「查核取向」而改變。查核取向之一是「期真實」（教育部，2009；教育部，2010；教育部，2011；教育部，2012）（觀 20130503 秋），評審委員希望能夠看到教育現場比較「真實」的情況，不希望看到受評學校過度準備後的結果，但卻不敢全面實施抽評制；查核取向之二是「求完善」（教育部，2009；教育部，2010；教育部，2011；教育部，2012）（觀 20130503 秋），評委希望看到學校有一定的落實水準，於是先篩選出縣市績優學校，再進行抽評（教育部，2012）。查核取向在「完善」與「真實」之間擺盪（省 20130514 交安）。由此可知，評審思維改變評鑑制度的實施方式，間接影響受評學校因應評鑑之種種作為，故為重要的潛在課程來源之一。

## 二、校務評比活動中潛在課程之影響

本研究以「社會批判理論」來分析國小校務評比活動中的潛在課程，將其影響分成「再製論」（direct reproduction）以及「反抗論」（resistance relative autonomy），以此闡述學校人員的學習經驗，所謂的「再製」乃是指「再製現況」，所謂的「反抗論」乃是「反抗再製」。

### (一)再製論觀點的學習經驗

1970 年代，新馬克思主義、批判理論、結構主義等學派均曾批判現代教育的功能，其中包括社會再製、符應理論與文化再製、霸權再製等理論（譚光鼎，1998）。本文從批判教育學的角度來論述評比活動的潛在課程，因此選擇以「再製論學習經驗」來闡述潛在課程的影響。在「再製論」方面，共包括 12 項學習經驗，這些評比現象重複地發生在不同評比活動的各個階段中，詳見表 6 之歸納。



表 6 校務評比活動中潛在課程的影響—再製論觀點的學習經驗

類別	項目	經驗之內涵與影響
評比之前	1. 評比活動乃行政要務	評比活動是行政人員的工作要務之一，在評比活動中獲得佳績，是一件光彩的事情（省 20120426 冬資；省 20120504 冬行）。
	2. 亦友亦敵故避免分享	應該是並肩作戰的夥伴學校，卻因考量評比成績高低，而使得評比活動成為諜對諜的攻防戰（訪 20130508 貨；省 20130509 秋）。
	3. 滿漢全席且面面俱到	深信多元的活動，全方位的準備，將每個指標發揮到淋漓盡致是獲得優異成績的不二法門（省 20120504 冬行；省 20120503 春）。
	4. 無處不在與無所不融	受評學校之人員認為評比活動相關主題應大量融入校園環境，頓時形成單一主題充斥校園的奇怪現象（省 20120503 春；省 20130430 夏）。
	5. 尋找經費以改善設施	交安評鑑補助的經費嚴重不足，受評學校必須努力尋找經費，或向外界尋求資源，以能在評鑑中呈現最完善的一面（省 20120503 春；訪 20120501 讓；訪 20130508 貨）。
	6. 再製行政之工作困境	行政人員處於推展業務工作及一般教師的抗拒兩難中，評鑑活動無疑加劇了行政人員的工作困境（訪 20130508 貨；訪 20120501 讓）。
評比當天	7. 添加儀式為表達尊崇	受評學校認為先展現誠意再展現創意，籌劃盛大的歡迎儀式讓評委感覺受尊重是必要的（觀 20120503 春；觀 20130430 夏；觀 20130503 秋；觀 20120426 冬資；觀 20120504 冬行；訪 20120510 其；省 20130522）。
	8. 動員各方以匯聚人氣	評比活動也要拼人氣、比排場，也要動員親師生及社區人士站台美言，人氣代表獎氣（觀 20120426 冬資；觀 20120503 春；觀 20130430 夏）。
	9. 紙本資料萬不可草率	交安評審委員非常重視紙本資料的彙整是否按照計畫、執行、考核等方式來整理，並期望能妥善運用資料（觀 20120503 春；觀 20130430 夏）。
評比過後	10. 馬太效應	參加交安評鑑的學校相對得到更多的人力與物力資源（省 20130503 秋）。
	11. 磁吸效應	受評學校認為得獎能彰顯校務之優質，有利於招生，認為公開得獎事蹟為教育行銷（訪 20120510 其；訪 20120907 爭）。
	12. 浪花效應	學校人員經歷了評鑑前倉促執行，評鑑後休養生息的過程；浪花效應使學校彷彿經歷了一場短期的文化質變。（觀 20121024 春；訪 20121024 讓；省 20131005 夏）

**1. 評比之前：**受評的學校行政人員相信辦好評比活動是工作職責，能在評比活動中獲獎是一件有意義且光彩的事。然而，行政人員在準備評鑑細項資料時，須要一般教師提供課程教學相關的資料，此常為行政與教學衝突之由來，因為

突如其來的教學影響其他科目的教學時間，也使教師產生抗拒的心態。同時，受評的學校人員在準備評比過程中經歷了三項學習經驗：其一，同為受評學校卻因須在評比成績上一較高下，因此在創意分享，便有所顧忌，諜對諜的攻防戰成了另類的評鑑隱喻；其二，交安受評學校在籌辦活動時總是務求豐富多元、面面俱到；其三，校園環境的評比主題佈置上幾乎已到了無處不在、無所不融的情況。

**2. 評比當天：**受評學校的人員在評比當天經歷了三項學習經驗：其一，評比活動要辦得熱鬧活潑，就要動員行政人員、家長志工及部分班級學生校門口歡迎評委，並參與簡報及綜合座談，務使評委感覺受尊重；其二，從交安委員對於紙本資料的建言可知，評委對於行政 E 化管理的想法和教育行政機關的規劃與觀念並不同步，學校顯得莫衷一是、不敢冒進。

**3. 評比過後：其一，**參加評鑑所獲得的人力與物力資源，使受評學校產生「馬太效應」；其二，受評學校深信獲獎會帶來「磁吸效應」，得獎事蹟的宣傳以及家長的口碑行銷，會帶來比較高的新生報到率；其三，評鑑前倉促執行，透支時間與精力的結果，產生「浪花效應」，使學校在經歷評比活動之後，進入了休養生息的狀態，且更印證評比只是校園中一場短暫的文化質變。

## (二) 反抗論觀點的學習經驗

本研究應用 Merton 的「差異行為理論」(詳見表 2)，說明學校人員在面對校務評比活動時出現的反抗行為。

### 1. 反抗行為

學校人員在評比活動中出現的反抗行為，包括重視形式、退縮無為、大膽創新、抗拒評比，說明如下：

(1)形式主義者：在本研究中純粹屬於此類型者幾希，亦即並無陽奉陰違或無實質作為者。本研究場域中的人員，有些是形式主義的「倡導者」(例如：輔導小組)，有些則傾向形式主義之「順從者」(例如：受評學校的行政人員)，有些則扮演形式主義的「觀摩者」(例如：評比現場的來賓及家長)，一般教師則多為形式主義的「批判者」、「抗拒者」。細究之，整個評鑑制度的設計是根本原因，受評學校因時間緊迫，在追求速效的情況下，從校園環境佈置、文宣張貼、歡迎陣仗、會場佈置、資料擺設、人員安排，無一不落入「形式主義」的窠臼，大家如同集體參與了一場比形式、比排場、比文書、比動員的嘉年華會(觀 20120426 冬；觀 20120503 春；省 20130430 夏；省 20130503 秋)。

(2)退縮者：有少數教師和行政人員在交安評鑑中曾出現退縮型行為，但出現的

時間點不同，一般導師之「退縮者」行為是以「無所作為」做為「默默反抗」的方式，他們不拒絕、不抗議但亦不配合（訪 20130514 且），有的導師未繳回交安檔案所需的教學資料（訪 20130508 生），有的導師不採納行政人員的建議，公佈欄中評比的相關主題空無一物（訪 20130508 生）。而行政人員的退縮者行為，則是在評比現場中面對評審的專業權威時，評審縱有誤解或片面的評語，行政人員卻噤聲不語不加辯駁或解釋（觀 20120503 春），深怕表達意見會得罪評審而導致評比成績不理想（訪 20120516 讓）。

(3)創新者：Merton (1938) 所謂的「創新者」行為，應用於本研究中指的是「認同評比的目標，但不拘泥評比的規範或資深人員建議的方式」。就此面向而言，本研究中的「優質學校評選」相對於「交通安全評鑑」，屬自主報名，主動參與的程度較高，其人員參與評選的心態與表現不似交安受評學校之沈重與急迫（觀 20120426 冬資；觀 20130504 冬行；觀 20130426 冬校），冬藏國小的行政人員在創新型的行為上乃較為顯著（省 20130426 冬）。而春耕等三所交安受評學校之行政人員，受限於評鑑指標的規範，縱然皆於評鑑的向度中展現學校特色與創新的部分，但許多的想法與作法仍舊來自於小組的建議與發想（省 20130514 交安）。

(4)反叛者：本研究發現交安受評的學校人員，在評鑑活動中皆存在引入新目標與新規範的行為，他們並未一板一眼地聽從上級的指令。一般教師對於因應交安評鑑而產生或交辦的學習單，十分抗拒（訪 20120516 升），認為此乃行政為應付評鑑臨時附加的工作（訪 20120516 揖），因此，有些導師並沒有配合行政人員的要求（訪 20130508 生），有些則在學校內部會議場合表達抗議（訪 20130508 袁）；再者，輔導小組建議受評學校評鑑當天，可邀請議員與會，但行政人員幾經考量，婉拒邀請民意代表「站台」（訪 20120516 揖）；此外，班級導師與行政人員也從實際的評鑑歷程中，感知因應評鑑所做的學藝競賽及文宣佈置，其實是評鑑的枝尾末節與表面功夫（訪 20130514 且），因此一般教師對於行政的領導感到不解，而行政人員則對輔導小組的指導產生懷疑（訪 20130508 貨）。

## 2.批判省思

有些受評學校的教育人員對於評比活動發揮其專業自主與批判省思，此屬相當有價值的部分，值得深入思考，學校人員對於評比活動有四點批判省思：

(1)課程的合法性：思考因應評鑑突如其來增加的交安課程，是否具合法性與正當性？運用每週兩節的綜合課來進行教學，合理嗎？是否排擠了原先的課程規劃（訪 20130508 袁；20130514 且）？

(2)文書的減法觀：受評學校的行政人員，質疑輔導小組過度地強調資料夾的數量，促使行政人員投入大量的時間與經費來整理數以百計的資料夾，其意義

性與必要性何在？資料夾的數量能代表指標落實的程度嗎（訪 20120516 讓）？

(3)E 化管理的一致性：臺北市國小面臨的評比活動約有二十多種，每個評比活動的要求卻不相同，校務評鑑及優質學校評選指標中倡導行政管理 E 化（省 20120504 冬行），但在實際的評比活動中，卻又強調紙本資料的彙整，學校人員到底該怎麼做（省 20120516 交安）？

(4)是評鑑還是競賽：受評學校的行政人員深感交安評鑑雖名為評鑑，然實質上卻像個競賽，試問一般的評鑑會有專責小組先行到校指導數次，並且一再模擬評鑑流程嗎（訪 20120516 揖；訪 20120516 讓；訪 20130508 貨）？

表 7 國小校務評比活動中潛在課程的影響—反抗論的學習經驗

	類型	內容
反抗 行為	形式主義者	評比的現場處處皆蘊含著形式主義至上的潛在課程，多數行政人員皆為形式主義的順從者。
	退縮者	一般導師之「退縮者」行為是以「無所作為」做為反抗的方式，行政人員則在面對評委的專業權威，選擇噤聲。
	創新者	認同評比的目標，但不拘泥評比的規範或資深人員建議的方式，在落實評鑑指標上，展現團隊創意。
	反叛者	一般導師對於行政交付的交安學習單以及因應評鑑活動所預先進行的彩排，其抗拒程度高。
批判 省思	課程的合法性	因應評鑑增加的交安課程，是否具有合法性與正當性？
	文書的減法觀	評鑑的文書準備工作，耗費行政人員大量的時間
	E 化管理	不同的評比活動對於行政 E 化管理的要求不一致。
	評鑑還是競賽	交安評鑑雖名為評鑑，然實質上卻是個競賽。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

美國教育思想家 Greene (1973) 在《Teacher As Stranger》一書中，認為教師要採取陌生人的觀點去看待日常生活中的一切，因為陌生人的觀點會帶來某種敏銳，而這種敏銳不太可能存在於一個已經被慣性制約而思想鈍化的人身上。綜觀本研究之探究歷程，重新看待以往在學校中被視為理所當然的評比活動及其種種儀式、措施與機制，也是筆者嘗試努力的切入點。針對研究目的與研究問題，獲致以下兩項結論：

#### (一)校務評比活動中潛在課程之來源

校務評比活動之潛在課程來源，包含：「教育政策的意識型態」、「評比活動的制度規定」、「輔導小組的指導措施」、「受評學校的組織文化」、「評審委員的查核觀點」，此五項潛在課程的來源，看似獨立，實則相生相循。教育政策中「拔尖選優」與「績效導向」的意識型態，導致評鑑由市級交安績優學校代表縣市參賽，此規定隱含了「變相懲優的潛規則」，而教育局將訪視超過四年未參加優質學校評選的學校之評選但書，無異為「強迫參加的隱條款」；亦由於教育政策中隱含「績效導向」的意識形態，才有評鑑輔導小組的設置，小組的主要功能在於輔導受評學校勇奪佳績，著眼於「績效」，故諸多指導策略蘊含著「形式主義」、「速成取向」與「量化思維」。再者，對參加交安評鑑的學校而言，面臨強勢的指導及得獎壓力，行政團隊人員呈現「過度認同績效制」的組織特點，加上「評審小組的查核觀點」在「期真實」與「求完善」之間擺盪，學校接受了縣市先「推薦」後由教育部「抽評」的作法，更呈現學校行政人員「合理化上級命令」的組織文化；評委對於教育現場有著既「期真實」又「求完善」的期待，他們「期待看到學校真實運作」的觀點反應到評鑑制度上，也間接導致受評學校及輔導小組之種種因應作為與策略，因此「評審小組的查核觀點與回饋意見」實為重要的潛在課程來源。上述五項潛在課程來源，以圖 2 示之：

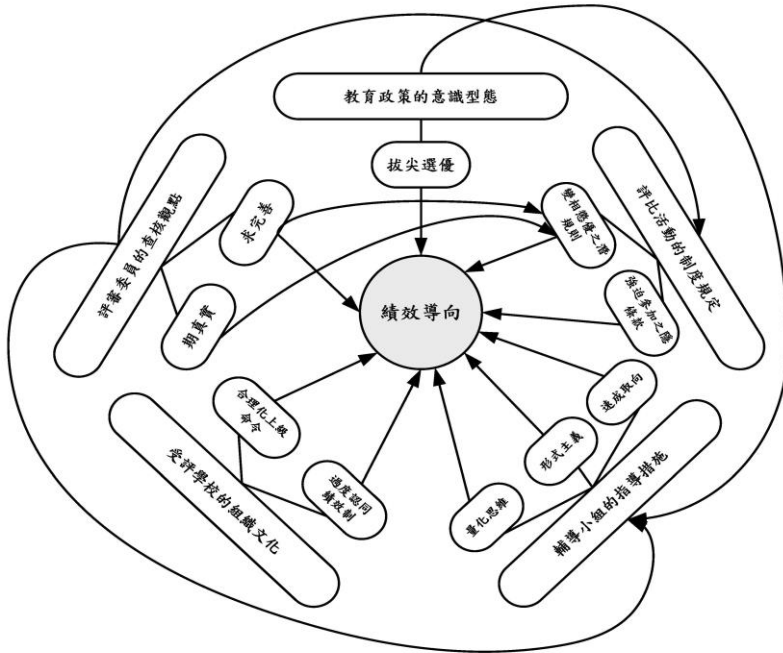


圖 2 國小校務評比活動中潛在課程之來源

## (二)校務評比活動中潛在課程之影響

本研究以社會批判理論進行潛在課程的分析，將國小校務評比活動中的潛在課程之影響，分為「再製論觀點的學習經驗」與「反抗論觀點的學習經驗」。筆者經過六場評比活動的觀察與訪談，深覺教育人員經常處在「再製現況」與「抗拒再製」的矛盾中掙扎（省 20130506）。

### 1.再製論觀點的學習經驗

參與評比的學校人員在再製論觀點的學習經驗，詳見表 6，依發生的期程可分為「評比前」、「評比當天」、「評比過後」，若就經驗的性質則可分為「再製理念」、「再製作為」、「再製形式」及「再製處境」等四方面，分述如下：

- (1)再製理念：信念之一，評比前，學校的行政人員在信念上總是自我增強，努力參加研習參訪、充實知能，相信戮力而為在評比中獲取佳績是行政人員的職責。信念之二，評比過後，冬藏國小行政人員相信較高的新生報到率，乃是優質學校評選獲獎之後所帶來的「馬太效應」與「磁吸效應」。
- (2)再製作為：作為之一，受評學校的行政人員總是努力地尋找經費，改善軟硬體，務求評比當天呈現校務經營的最佳狀態。作為之二，受評學校均動員親師生及社區人士與會，使會場呈現隆重熱鬧的評比氛圍，不同的是，優質學校評選的學校人員態度輕鬆，參加交安評鑑的學校人員則較緊張嚴肅。
- (3)再製形式：形式之一，數以百計的資料夾在三場優質學校評選現場像是裝飾品，但在三場交安評鑑現場卻倍受重視。形式之二，校園中評比主題無所不融地呈現在校園各處，處處宣告着學校極度重視該主題的經營。
- (4)再製處境：處境之一，交安評鑑受評學校的行政人員成了貫徹評鑑任務與面對一般教師不滿之間的夾心餅乾，評比的績效壓力再製了行政人員的工作困境。處境之二，乃是評委為大故學校人員極盡尊崇之儀式，而這也是受評學校永遠無法超越的不對等處境。處境之三，則是交安受評學校在評鑑的「浪花效應」之後，所呈現之休養生息狀態。

### 2.反抗論觀點的學習經驗

本研究依照 Merton (1938)「適應類型論」中的「差異行為理論」來分析學校教育人員之反抗行為類型，將其反抗行為分為「形式主義者」、「退縮者」、「創新者」及「反叛者」。然分析這四項反抗行為的類型，依其共通性，可歸納出三項受評學校的教育人員，具體的反抗行為，分別是「反抗形式」、「反抗速成」及「反抗競賽」，分述如下：

- (1)反抗形式：本研究中的指導小組扮演着有形式主義的倡導者，多數行政人員則因職務角色成為形式主義的順從者，少數的行政人員雖然透露些許無奈與不平，但仍依照上級指示辦理，然而，多數的教師，尤其是一般導師對於行政交付的交安學習單，因應評鑑活動所預先進行的彩排，以及過多形式主義的作為，抗拒程度頗高。
- (2)反抗速成：在績效制的驅使下，在時間的壓力下，學校人員採取速成手段，快速展現評鑑的成果，一般導師對於行政要求快速蒐集課程實施的成果，頗感無奈，少數教師採取不拒絕、不抗議亦不配合的方式，以消極的退縮者行為，抗拒速成的評鑑作為。
- (3)反抗競賽：呈現反抗競賽意識的多是參與交安評鑑的學校人員，因為排名賽設獎項的評鑑，已非單純的「評鑑」而是「評比競賽」，學校人員對於參加「評比競賽」為獲獎所做的許多形式與細節，有許多不滿與批判。

茲將上述本研究就再製論與反抗論的潛在課程影響，彙整如圖 3：

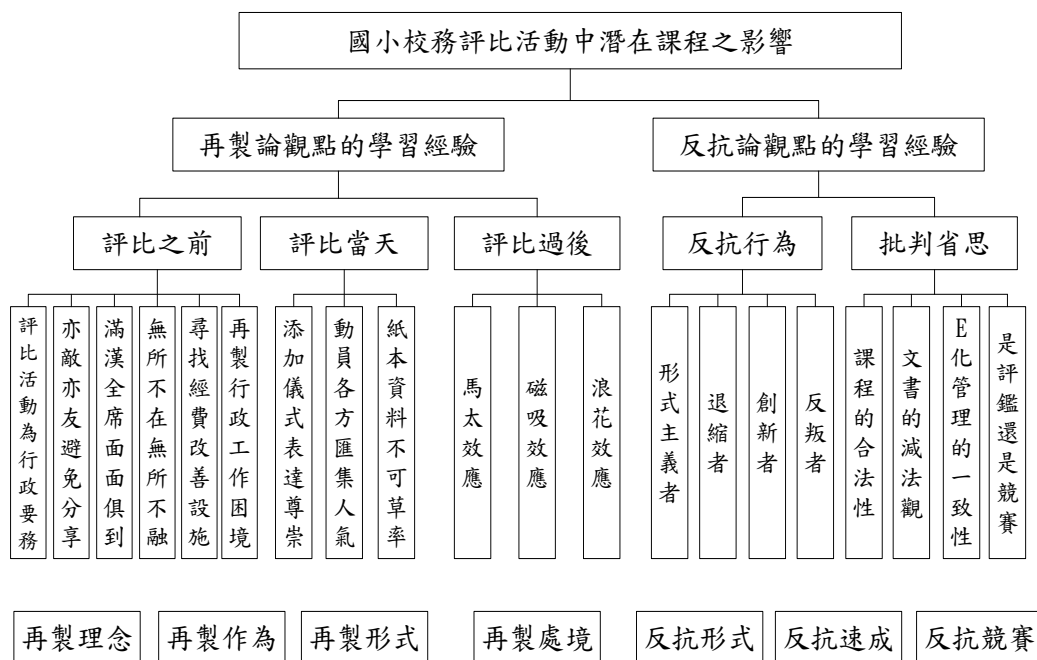


圖 3 國小校務評比活動中潛在課程之影響

## 二、建議

Martin (1983) 認為面對潛在課程，我們的處理方式包括：1.無為；2.改變；3.撤除；4.接受。在績效至上與評比風潮當道的教育環境下，若我們對於評比活動的潛在課程不加以正視，可能形成「合理性危機」。因此，本研究認為必須正視潛在課程，以下依據研究結論，提出對教育行政機關以及對學校教育人員的建議。

### (一)對於教育行政機關的建議

#### 1.採取務實的教育思維與作為

教育行政機關經常為了檢驗教育政策是否落實於學校教育，設立了許多評比制度，但是學校教育有許多的內涵，不是透過訪視、評鑑、認證、評選可檢視出來的，若處在一個誠實信任的文化中，教育是不需要經常被檢視、被打擾的。因此，當務之急是回歸教育的本質、重視人性的價值，人不是績效的工具或得獎的機器，應該「減去」對形式的過度追求，「減去」評比活動中的繁文縟節，才能「減少」教育亂象，才能「還原」以學生學習為教育主體的素樸原貌，從務實中找到提升教育品質的方向。

#### 2.整合相關評鑑或納入校務評鑑

評鑑是必要的，但是過多的評鑑卻是不必要的。國內針對校務評鑑的所做的實徵研究中，有不少文獻都曾提出「校務評鑑宜整合相關評鑑」之建議（黃政傑，2008），但並未發揮實際改善教育政策的作用，此亦顯示教育研究與政策實施之間嚴重地缺乏反饋。根據表 1，目前臺北市國小遭逢的評比活動共有 25 項之多，縱然實施的週期或長或短，但著實造成相當學校行政相當大的工作負荷。因此，建議逐年修訂校務評鑑的指標，適度整合各類評鑑、訪視、評選、評比，降低人力、物力的耗費，也還給教育人員有更多的時間及心力專注在工作上。

#### 3.「評鑑」抑或「競賽」，必也正名乎

本研究發現，評鑑之原用意在於自我改善，請專家委員一起檢查學校不足與待改善之處，但以交安評鑑為例，其實離「自我檢查」與「了解待改善之處」的宗旨與本意已經有些遙遠了，已非「improve」（改進）而是「prove」（證明），「證明」學校教育如何卓越、「證明」縣市督導如何有力。受評的學校已經參加過市級的交安評鑑，也掌握學校缺點與待改善之處，然而，參加具有強烈的競賽特質的「全國金安獎」評鑑，著實已讓評鑑競賽化，評鑑制度在設立之後逐漸走樣，這是教育行政機關必須思索的嚴肅課題。



#### 4.由評鑑單位辦理評鑑重點說明

本研究發現，雖然交安受評學校在評鑑之前，參與了許多由教育局或獲獎學校舉辦的相關研習及參訪活動，但研習內容多是評鑑指標的解說、評鑑準備的方向及因應的技巧、經驗與策略的傳承，並促使學校進入備戰狀態。然而，這些經驗卻可能是片面認知，加上受評學校為獲得好成績，總是多方揣測評鑑的重點、評審的好惡，希望別出心裁，開創佳績。然而，綿密的作戰計劃，繁複的校園佈置以及各式的學藝競賽，在評審的觀點看來很可能只是表面功夫，並未深化交安教育。因此，建議評鑑單位在評鑑前應舉辦評鑑說明會，甚至釐清一些迷思，正本清源導正評鑑的用意，避免各縣市參與評鑑的學校，迷失在龐大的評鑑指標與一些表面形式的事務上，虛耗時間與心力。

#### 5.以 E 化管理取代紙本資料

本研究發現，評比之前，行政人員為了評比活動，殫精竭慮，準備大量的紙本資料，耗費墨水、紙張與資料夾，但是在評比當天卻只發揮了佈置會場的作用或零星一些可由資料之電子檔代替的功能；活動過後，累積的紙本資料無用武之地，既佔空間，查閱又費時。因此，建議教育行政機關與評比承辦單位，應建立共識，在評比活動辦法中載明減省紙本資料的備查作業，同時，整合作法，避免在不同的評比活動有不同的規定，造成學校人員莫衷一是、無所適從。

#### 6.擇選參與評鑑之學校可結合輔弱措施

本研究發現，教育部交安評鑑採推薦制度，會間接造成學校在交安教育上的「馬太效應」，即「好會帶來更好」，而原本在臺北市交通安全教育評鑑中表現平平或成績不佳者，卻未獲得任何相關的資源或輔導。因此建議若上級機關能擺脫「拔尖選優」及「績效導向」的意識型態，將相關之輔導資源及經費資源挹注在需要扶助的學校上，相信對於交安教育的落實將更具意義，但大前提是輔導的方式要務實，輔導的目的也不在爭取獎項，而是著眼於交安教育推行的實務工作上。

### (二)對學校教育人員的建議

#### 1.適時發聲促進評比制度的改變

Giddens (1982, 引自廖仁義譯, 1995) 曾說：「結構雖制約人，卻同時予人以主動性。」。本研究透過訪談發現，參與評比活動的學校人員對於評比制度容有批判，卻經常感潮流之不可逆而隨之，嘆自身渺小而無為之，縱使在評比綜合座談會，面對詢問有無建言的評審，仍然選擇沈默以對。因此，建議參與評比活動的第一線教育人員，千萬不能漠視發聲的機會，適時地提出建言，可能

微調甚至改變不適切或不合理的評比制度。

## 2.掌握評比重點避免添加過多的儀式

教育權威往往是一連串的儀式與象徵的運作，權威乃透過制度的儀式與被賦權的語言而被認可的（Bourdieu & Parseron, 1977）。根據本研究結果，受評學校為了勝出總是添設了許多儀式，此等儀式皆為學校人員自由發想，或者由學校人員與指導小組共同商議而來，目的在於求得勝出，於是在每一個流程的安排上，加了許多儀式與活動，例如：歡迎式、表演節目、簡報開場表演……，當中多數的安排均顯刻意且突兀，其與評鑑或評選活動本身的主題與宗旨，已相去甚遠，目的不外乎表示尊重、彰顯隆重。因此建議學校行政單位專注在評比項目本身，避免添加許多繁文縟節，使評比活動增肥得像一個龐大的怪獸。

## 3.系統化整合課程以因應多項評鑑

根據本研究結果，受評學校行政在面臨評鑑時，方思考到課程實施的問題，故多臨時要求教師實施相關課程，然亦引發了行政與教學之衝突。準此，值得正視的問題是，現階段的課程觀強調的是課程鬆綁、去中心化與教師專業自主，若因應突如其來的評鑑，要求教師進行相關課程實施，難免遭到質疑。因此，建議學校宜全盤考量校本課程架構的問題，結合評鑑業務的內容，提請課發會通過決議，取得實施的合法性與正當性。然而，另一個值得正視的問題是，不斷外加的專題融入，教師是否有足夠的時間進行教學，是否排擠其他正式課程的教學時間，亦是另一個值得關注的問題。

## 4.在經費補助與績效要求之間取得平衡

本研究發現，三所交安受評學校為了改善校內交安環境與設施，製作相關文宣、印製海報、準備資料，提升軟硬體等設備，花費了相當多的經費，其額度早已超越教育局的補助款，學校多動用到其他項目的經費或收入，也因此遭到學校教師的質疑，學校是否獨厚評鑑項目的軟硬體改善。然而，問題的根本仍在於教育績效的趨力，在評鑑成績的壓力下，學校只能竭盡所能尋找經費或勻支他項經費，方能完成預定的事項，符合上級的期待。因此，建議學校行政能在經費補助與成效結果之間，求得平衡，若所獲得的經費有限，建議學校也能採務實觀點，盡量避免為了某些項目的評比活動，影響學校經費的運用。

## 參考文獻

甘平治（2011）。誰逼老師也作弊。《親子天下》，27，34-37。

- 吳清山、黃美芳、徐緯平（2002）。**教育績效責任研究**。臺北市：高等教育出版社。
- 秦夢群、吳政達（2006）。國民教育階段學校行政績效指標體系建構之研究。**教育資料與研究**，68，43-62。
- 教育部（1989）。**學校及社會交通安全教育執行作業要點**。取自 <http://sts.tp.edu.tw>。
- 教育部（2009）。**98 年度教育部交通安全教育評鑑總評報告**。取自 <http://168.motc.gov.tw/libs/getGallery.ashx?id=67&chk=D1D9DEB6>
- 教育部（2010）。**99 年度教育部交通安全教育評鑑總評報告**。取自 <http://168.motc.gov.tw/libs/getGallery.ashx?id=590&chk=DBE0F16C>
- 教育部（2011）。**100 年度教育部交通安全教育評鑑總評報告**。取自 <http://168.motc.gov.tw/libs/getGallery.ashx?id=63&chk=29094E71>
- 教育部（2012）。**101 年度教育部交通安全教育評鑑總評報告**。取自 <http://168.motc.gov.tw/libs/getGallery.ashx?id=85&chk=BDBCD482>
- 張芬芬（1991）。**師範生教育實習中潛在課程之人種誌研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育系，臺北市。
- 張家倩（2007）。芬蘭國民教育現況探析。**教育資料集刊**，33，239-256。
- 陳之華（2008）。**沒有資優班珍惜每個孩子的芬蘭教育**。臺北市：木馬文化。
- 陳伯璋（1987）。**課程研究與教育革新**。臺北市：師大書苑。
- 陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。
- 黃政傑（1986a）。潛在課程的概念。**師大教育研究所集刊**，28，7-9。
- 黃政傑（1986b）。潛在課程概念評析。**國立台灣師範大學教育研究所集刊**，28，163-182。
- 黃政傑（2003）。入學考試的潛在課程分析。**課程與教學**，6（4），1-18。
- 黃政傑（2008）。評鑑別一味歸責學校。**師友**，498，8-21。
- 臺北市政府教育局（2013）。**臺北市優質學校評選及獎勵要點**。取自 <http://tpqs.tp.edu.tw/comm/index.aspx?S=YER201301041126524QY>
- 廖仁義譯（1995）。**批判的社會學導論**（Anthony Giddens 原著，1982 年出版）。臺北市：唐山。

- 蔡文輝 (1979)。社會學理論。臺北市：三民。
- 劉慶仁 (2002)。績效責任：美國教育改革的趨勢。載於國立教育資料館主編，**第七次現代教育論壇：「全球化的教育改革」會議論文集**（頁 154-165）。臺北市：臺北市立師範學院。
- 薛曉華譯 (2004)。高等教育中之潛在課程 (Eric Margolis 原編者，2001 年出版)。臺北市：高等教育。
- 譚光鼎 (1998)。社會與文化再製理論之評析。**教育研究集刊**，40，23-50。
- Apple, M. W. (1979a). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1979b). What correspondence theories of hidden curriculum miss. *The Review of Education*, 5, 101-102.
- Bourdieu, P., & J.-C. Passeron (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Education Week. (2004). *Accountability*. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/issues/accountability/>
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Retrieved from [http://biblsrc.btk.ppke.hu/Szociologia/08EtzioniAmitai\\_Modern\\_Organizations.pdf](http://biblsrc.btk.ppke.hu/Szociologia/08EtzioniAmitai_Modern_Organizations.pdf)
- Finnish National Board of Education. (2013). *Equal opportunities*. Retrieved from <http://www.oph.fi/english/education>
- Gold, R. L. (1969). Roles in sociological field observations. In G. McCall & J. L. Simmons (Eds.), *Issues in participant observation* (pp. 30-39). Menlo Park California: Addison-Wesley.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Education philosophy for the modern age*. California: Wadsworth.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teacher College Press.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: What can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Martin, J. R. (1983). What should we do with a hidden curriculum when we find one? In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education* (pp. 122-140). California: McCutchan.

- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672-682.
- Ministry of Education and Culture in Finland. (2013). *Education policy in Finland*. Retrieve from <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=en>
- Save Our Schools. (2013). *Teacher professionalism*. Retrieve from <http://saveourschoolsmarch.org/issues/teacher-professionalism/>
- Severson, K. (2011). *A scandal of cheating, and a fall from grace*. Retrieve from <http://www.nytimes.com/2011/09/08/us/08hall.html?pagewanted=all>
- Spradley, J. P., & McCurdy D. W. (1988). *The cultural experience: Ethnography in complex society*. Chicago: Science Research Associates.
- U. S. Department of Education. (2012). *Race to the top assessment program*. Retrieve from <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-assessment/index.html>
- Wikipedia. (2012). *Race to the top*. Retrieved from [http://en.wikipedia.org/wiki/Race\\_to\\_the\\_top](http://en.wikipedia.org/wiki/Race_to_the_top)

## **A Study on the Hidden Curriculum of Evaluation and Certification Activities in the Elementary Schools**

**Shu-Hua Lin\* Fen-Fen Chang\*\***

The purpose of the present study was twofold: to explore the sources of the hidden curriculum in evaluation and certification activities and to analyze the impact of the hidden curriculum on evaluation and certification activities. Methods of observations, interviews, and document analysis were adopted to observe the "Traffic Safety Education Evaluation Activity" of three elementary schools as well as three activities of " Taipei Quality School Certification" participated by one elementary school. Supplemented with document analyses, the present study also conducted interviews with related administrative staffs and teachers after completing evaluation activities. Five sources of the hidden curriculum in evaluation and certification activities were identified, namely "Ideology in education policies", "Institutional evaluation activities", "Guidance measures for counseling groups ", " School's organizational culture subject to be reviewed " and "the thought of checking by appraisers. The impact of such hidden curriculum involved "Learning experiences of the reproduction theory " and "Learning experiences of the reactance theory ". "Learning experiences of the reproduction theory" included "concept reproduction", "action reproduction", "form reproduction" and "situation reproduction", while "Learning experience of the reproduction" entailed "form reactance", "speed-up reactance" and "contest reactance".

Keywords: hidden curriculum, evaluation and certification activity, accountability

\* Lin, Shu-Hua: Ph.D., University of Taipei

\*\* Corresponding Author: Chang, Fen-Fen, the Leader of Department of Learning and Material Design, University of Taipei